

Oelkers, Jürgen

## Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland

Casale, Rita [Hrsg.]; Windheuser, Jeannette [Hrsg.]; Ferrari, Monica [Hrsg.]; Morandi, Matteo [Hrsg.]: *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und 'cross culture'*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 258-275. - (Historische Bildungsforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland - In: Casale, Rita [Hrsg.]; Windheuser, Jeannette [Hrsg.]; Ferrari, Monica [Hrsg.]; Morandi, Matteo [Hrsg.]: *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und 'cross culture'*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 258-275 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-225927 - DOI: 10.25656/01:22592

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-225927>

<https://doi.org/10.25656/01:22592>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



Rita Casale / Jeannette Windheuser  
Monica Ferrari / Matteo Morandi  
(Hrsg.)

# Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland

Nationale Formate und ‚cross culture‘

Casale / Windheuser / Ferrari / Morandi

# **Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland**

# Historische Bildungsforschung

herausgegeben von

Rita Casale, Ingrid Lohmann und Eva Matthes

*In dieser Reihe sind erschienen*

Vogt, Michaela: Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ im Zeitraum 1954 bis 1964. Bad Heilbrunn 2015.

Heinemann, Rebecca: Das Kind als Person. William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933. Bad Heilbrunn 2016.

Conrad, Anne/Maier, Alexander (Hrsg.): Erziehung als ‚Entfehlung‘. Weltanschauung, Bildung und Geschlecht in der Neuzeit. Bad Heilbrunn 2017.

Müller, Ralf: Die Ordnung der Affekte. Frömmigkeit als Erziehungsideal bei Erasmus von Rotterdam und Philipp Melanchthon. Bad Heilbrunn 2017.

Zimmer, Eva: Wandbilder für die Schulpraxis. Eine historisch-kritische Analyse der Wandbildproduktion des Verlags Schulmann 1925–1987. Bad Heilbrunn 2017.

Horn, Elija: Indien als Erzieher. Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918–1933. Bad Heilbrunn 2018.

Haupt, Selma: Das Beharren der Rektoren auf die „Deutsche Universität“. Bad Heilbrunn 2018.

Wehren, Sylvia: Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung. Bad Heilbrunn 2020.

*weitere Bände in Vorbereitung*

Rita Casale  
Jeannette Windheuser  
Monica Ferrari  
Matteo Morandi  
(Hrsg.)

# Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland

Nationale Formate und ‚cross culture‘

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2021

k

*Der vorliegende Band konnte mithilfe der finanziellen Unterstützung des Lehrstuhls für Allgemeine Erziehungswissenschaft / Theorie der Bildung der Bergischen Universität Wuppertal veröffentlicht werden.*

*Aufgrund einer Vereinbarung zwischen den beiden Verlagen, die die gegenseitige freie Verfügbarkeit der Vertriebsrechte festlegt, erscheint dieser Band zeitgleich in Italien im Verlag FrancoAngeli, herausgegeben von M. Ferrari, M. Morandi, R. Casale und J. Windbeuser, unter dem Titel La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale.*

*Die Herausgeber\*innen bedanken sich bei dem Künstler Pippo Leocata für die kostenfreie Überlassung des Titelbildes.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.lg. © by Julius Klinkhardt.

Grafik Umschlagseite 1: © by Pippo Leocata, La città delle parole [Die Stadt der Worte],  
Öl und Acryl auf Leinwand, 2014. (Privatsammlung)

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.  
Printed in Germany 2021.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der  
Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5877-9 Digital      [doi.org/10.35468/5877](https://doi.org/10.35468/5877)

ISBN 978-3-7815-2464-4 Print

## Inhaltsverzeichnis

### Einführung

Nationale Fälle und <i>cross culture</i> in der Lehrerbildung <i>Rita Casale, Monica Ferrari, Matteo Morandi und Jeannette Windheuser</i> .....	7
--	---

### Italien

Habsburg Legislation on the Training of Elementary and <i>Ginnasio-Liceo</i> (Secondary) Teachers and its Implementation in the Italian Territories across the 18 <sup>th</sup> and 19 <sup>th</sup> Centuries <i>Simonetta Polenghi</i> .....	19
The <i>Scuola Normale Superiore di Pisa</i> : between French Model and Autonomous Choices (1810-1923) <i>Paola Carlucci und Mauro Moretti</i> .....	33
Long-Term Issues in Secondary School Teacher Training in Italy (1862-2015) <i>Matteo Morandi</i> .....	51
Belgium as a Cultural Model for Building the Italian Secondary School and Training its Teachers (1860-1900) <i>Mara Donato di Paola</i> .....	64
An Atypical Path of Women Teachers Training, between the 19 <sup>th</sup> and 20 <sup>th</sup> Centuries: the <i>Istituti Superiori di Magistero femminile</i> (Higher Institutes of Teaching for Women) <i>Tiziana Pironi</i> .....	83
The Professor of Pedagogy and Italian Textbooks between the 19 <sup>th</sup> and the 20 <sup>th</sup> Centuries <i>Giuseppe Zago</i> .....	100
Pedagogy in the Training Experience of Italian Secondary School Teachers from SSIS to FIT (and beyond?) (1998-2019) <i>Monica Ferrari</i> .....	113
Training Secondary-School Teachers and the Position of the Minor. Reflections from a Juridical-Constitutional Perspective <i>Giuditta Matucci</i> .....	130

The Role of Pedagogy in the Initial Training of Teachers of the Italian Secondary School Today <i>Anna Bondioli, Maurizio Piseri und Donatella Savio</i> .....	138
---	-----

## Deutschland

Seminare – eine hybride Ausbildungsform (18. bis 19. Jahrhundert) <i>Sabine Reh und Joachim Scholz</i> .....	151
---	-----

Gymnasiallehrer im Vormärz (1830-1848): Zwischen Wissenschaft und Lehrberuf <i>Margret Kraul</i> .....	163
--	-----

Geisteswissenschaftliche Pädagogik und höhere Lehrerbildung (1915-1960) <i>Eva Matthes</i> .....	177
--	-----

Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte der Lehrerinnenbildung in Deutschland (19. und frühes 20. Jahrhundert) <i>Elke Kleinau</i> .....	191
---	-----

Die Lehrerbildung in der Bundesrepublik seit 1990: die Gründung der Schools of Education <i>Charlotte Röhner</i> .....	201
--	-----

Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren <i>Rita Casale</i> .....	212
---	-----

Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen (21. Jahrhundert) <i>Imke Kollmer, Hannes König, Thomas Wenzl und Andreas Wernet</i> .....	225
---	-----

Sexuelle Bildung: Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung <i>Julia Kerstin Maria Siemoneit und Jeannette Windheuser</i> .....	244
--	-----

Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland <i>Jürgen Oelkers</i> .....	258
---	-----

<b>Autor/innenverzeichnis</b> .....	277
-------------------------------------	-----



# Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland

*Jürgen Oelkers*

## 1 Besonderheiten der Lehrerbildung in Deutschland

Wer danach fragt, wie die Lehrerbildung in den sechzehn deutschen Bundesländern realisiert wird, kann darauf einfach und pointiert antworten: „Überall anders“.<sup>1</sup> Das gilt nicht allein für die Länder, sondern auch für die Hochschulen, selbst wenn die Regelungsdichte mit der Hochschulautonomie zugenommen hat und nicht etwa geringer geworden ist. Aber die meisten Regeln sind interpretationsoffen und lassen so großen Spielraum für kreative Lösungen vor Ort.

Die kreative Textthermeneutik lässt sich sogar empirisch zeigen. 2004 hatte die Kultusministerkonferenz (KMK) Standards für die Angebote der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung verabschiedet. Zehn Jahre später kam eine Dokumentenanalyse der Studienordnungen, Modulhandbücher und Prüfungsordnungen von lehrerbildenden Hochschulen zu dem Schluss, dass die KMK-Standards in den Curricula der Ausbildungsgänge größtenteils nicht berücksichtigt werden. Untersucht wurden 16 Hochschulstandorte und überall waren die Bildungswissenschaften sehr gut darin, die Standards zu ignorieren oder nur nominell zu benutzen.<sup>2</sup>

Das scheint inzwischen anders zu werden, worauf im Verlauf des Beitrags noch eingegangen wird. Die Irritationen werden dadurch nicht weniger: Die föderale Ausrichtung mit ihren großen Unterschieden spiegelt sich in der Studie „Sachstand in der Lehrerbildung“,<sup>3</sup> die von der KMK im März 2017 veröffentlicht wurde. Sie wird fortlaufend ergänzt, was auch heißt, dass immer neue Unklarheiten aktenkundig werden.

Aus den Daten dieser offenbar unabschließbaren Studie kann vor allem ein Schluss gezogen werden, nämlich dass es eine einheitliche Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland nicht gibt. Die Bundesländer treffen zum Teil hochgradig verschiedene und bisweilen auch gegensätzliche Entscheidungen, wie die Lehrerbildung organisiert, durchgeführt und evaluiert werden soll.

Allein die Frage nach dem Fortbestand, der Auflösung oder der Wiedereinführung von Staatsexamen ist ganz unterschiedlich beantwortet worden. Dabei geht es im Kern um die Entscheidung, wie vor dem Hintergrund der Autonomie der Hochschulen der Einfluss des Staates auf die erste Phase der Ausbildung beschaffen ist und wie weit er reichen soll. Damit verbunden ist auch die Frage, wie sich die erste auf die zweite Ausbildungsphase bezieht und wie die Phase des Berufseingangs gestaltet wird.

In Baden-Württemberg sind zum Wintersemester 2015/2016 Bachelor- und Master-Studiengänge eingeführt worden, während die Staatsexamensstudiengänge auslaufen; in Bayern

1 Waln/Wittek 2013, S. 18.

2 Vgl. Hohenstein u.a. 2014.

3 KMK 2017.

oder in Hessen gelten unverändert Staatsexamensstudiengänge; in Hamburg gibt es seit dem Wintersemester 2010/2011 Bachelor/Master-Studiengänge mit einheitlicher Länge für alle Schulstufen; im Freistaat Sachsen sind Bachelor- und Master-Studiengänge zuerst eingeführt und dann zugunsten von Staatsexamensstudiengängen mit unterschiedlicher Dauer wieder abgeschafft worden.<sup>4</sup>

In Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen gibt es im Masterstudiengang ein einheitliches Praxissemester, in Ländern wie Sachsen werden vier verschiedene Praktika absolviert,<sup>5</sup> die nichts miteinander zu tun haben. Überall sind Zentren für Lehrerbildung eingerichtet worden, aber überall sind sie sehr verschieden. Manchmal müssen die Studenten bereits Portfolios führen, meistens jedoch nicht und ‚Portfolio‘ ist ein Begriff mit einer erstaunlich beschleunigten Karriere, der für einen bunten Strauß von Verschiedenheiten steht.

Einheitlich dagegen ist die Modularisierung des Studiums, die im Zuge der Bologna-Reform überall eingeführt und nirgendwo wieder zurückgenommen worden ist. Die formale Grundeinheit der Lehre ist das Modul, in dem sich die traditionellen Lehrformen der Universität (Vorlesung, Seminar, Übung) wiederfinden, häufig nicht so, dass die verschiedenen Formen aufeinander abgestimmt wären. Seminare verhalten sich zur Vorlesung wie die ‚Vertiefung‘ zum ‚Überblick‘, aber dies häufig nur in der Modulbeschreibung und nicht in der tatsächlichen Abstimmung.

Die schulpraktischen Studien bilden eigene Module, die in aller Regel nichts mit den anderen Lehrangeboten zu tun haben. Die Praktika werden wie seit je her vor- und nachbereitet, aber stehen für sich und haben bislang kaum thematische Verbindungen mit Vorlesungen oder Seminaren. Das hat systematische Gründe: Ein Modulstudium ist gleichbedeutend mit einem Lernen im *Container*, man schließt ab und wechselt den Ort, ohne Verbindungslinien ziehen zu müssen. Die Währung des Studiums sind die ECTS<sup>6</sup>-Punkte und die müssen erreicht werden, aber sorgen nicht für Verbindungen.

Abgesehen davon scheint die Verknüpfung der Ausbildungserfahrungen in der deutschen Lehrerbildung generell besonders schwierig zu sein. Ein Grund ist die mangelnde Kohärenz des Studienangebots. Die Lehrveranstaltungen bauen meistens nicht aufeinander auf, sind untereinander nur wenig abgestimmt und können schon deswegen nicht für einen ausweisbaren Kompetenzzuwachs sorgen. Zudem sind viele verschiedene Disziplinen an der Ausbildung beteiligt, eine Leitdisziplin wie in der Juristen- oder Mediziner Ausbildung fehlt der Lehrerbildung.

Empirische Belege zur fehlenden Kohärenz liegen inzwischen vor. Das aussagekräftigste Beispiel ist die internationale Vergleichsstudie über die Entwicklung von Lehrkompetenzen im Fach Mathematik. Die Studie TEDS-M<sup>7</sup> wurde in 17 Ländern, darunter auch in Deutschland, durchgeführt. Die Studie basiert auf Befragungen angehender Mathematiklehrkräfte für die Primarstufe und die Sekundarstufe I am Ende der Ausbildung. Die Kenntnisse wurden getestet und zusätzlich wurden die Studierenden auch befragt. Eine Fragestellung betraf die Kohärenz der Ausbildung.<sup>8</sup>

Die Studierenden sollten darlegen, wie sie die Kohärenz wahrgenommen haben. Im Ergebnis erleben Studierende in Deutschland die Ausbildung als äußerst inkohärent und zusammen-

4 Vgl. ebd., S. 5ff.

5 Vgl. sächsische Lehramtsprüfungsordnung vom 29. August 2012, §7.

6 ECTS = European Credit Transfer System.

7 TEDS-M = *Teacher Education and Development Study – Learning to Teach Mathematics*.

8 Vgl. Hsieh u.a. 2011.

hanglos. Der Eindruck eines isolierten Curriculums bestätigt sich also in der Perspektive der Studierenden. Im internationalen Vergleich steht Deutschland hinsichtlich der Kohärenzerfahrung der Studierenden auf dem letzten Platz. Damit ist auch gesagt, dass die Lehrerbildung in anderen Ländern für wesentlich mehr Abstimmung des Angebots sorgt. Der Befund gilt für angehende Primarlehrer ebenso wie für die zukünftigen Lehrpersonen der Sekundarstufe I.

Der Grund für diesen auffälligen Befund könnte in der zweiphasigen Struktur gesucht werden. Im internationalen Vergleich ist das deutsche Zweiphasenmodell „einzigartig“.<sup>9</sup> Inzwischen gibt es sogar drei Phasen, wenn die Berufseingangsphase dazu gezählt wird, auch wenn sie freiwillig ist und formal nicht mehr zur Ausbildung zählt. Das macht die Abstimmung nicht leichter und tatsächlich haben alle Versuche, zu mehr Kohärenz zu gelangen, in der deutschen Lehrerbildung bislang nicht zu den gewünschten Resultaten geführt.

Darüber wird häufig lamentiert, auch in der größeren Öffentlichkeit, und das Ergebnis ist oft nur die Steigerung von ohnehin diffusen Erwartungen. Wenn über Schulreformen diskutiert wird, landet spätestens die dritte Wortmeldung bei der Lehrerbildung, führt zu heftigem Kopfnicken und bleibt folgenlos. Selten wird bedacht, dass die deutsche Lehrerbildung immer wieder gesetzlich neu geregelt worden ist, aber nie zu einer langfristigen Entwicklungsarbeit gefunden hat, die von Problemen ausgeht, vor Ort Ideen kreiert und sie auch ausprobieren kann.

In Bundesland Baden-Württemberg etwa umfasst die Geschichte der staatlichen Lehrerbildung einen Zeitraum von rund zweihundert Jahren,<sup>10</sup> in denen wohl investiert wurde, aber weitgehend nur in Stellen, Haushalte, Gebäude und Curricula, nicht jedoch in Entwicklung, jedenfalls nicht in großem Stil und unter der Bedingung von eigener Forschung. Dass Lehrerbildung Gegenstand von Forschung sein kann, ist ein erstaunlich junger Tatbestand.

Historisch kreativ scheinen nur die wechselnden Linien der Ausbildungsphilosophie gewesen zu sein. In den 1970er Jahren ging es in der westdeutschen Lehrerbildung um ‚Emanzipation‘ und dazu passend gab es im Studium keine Modulbeschreibungen oder ECTS-Punkte. Zur gleichen Zeit wurde in der Deutschen Demokratischen Republik die stark praxisbezogene Ausbildung an Pädagogischen Hochschule aufgebaut, die von der Studentenbewegung der Bundesrepublik völlig unberührt war. Die Ausbildung zielte auf ein Praxisfeld mit lehrerzentriertem Unterricht, das bis 1990 unangetastet blieb.

## 2 Ein Theorieproblem: Der reflektierte Praktiker

Die heutige Ausbildungsphilosophie wird stark geprägt von dem Gedanken der *vorbereitenden* Reflexion. Im Kern soll das Studium immer noch bilden, erst danach kann mit einem Beruf oder einer praktischen Tätigkeit begonnen werden. Oft geht das einher mit der Idee, ‚subjektive‘ durch ‚objektive‘ Theorien ersetzen oder mindestens anreichern zu können. Ob das überhaupt möglich ist, und wenn ja, wie weit, ist unbestimmt geblieben, was die Plausibilität der Idee nicht beeinträchtigt hat.

Zwar trifft zu, dass ‚Reflexion‘ das ist, was die Universität auszeichnet und so auch für die Lehrerbildung erwartet wird. Allerdings geht es dort um Professionen und die Frage, wie die

<sup>9</sup> Herzmann/König 2016, S. 164.

<sup>10</sup> 1811 wurde das evangelische Königliche Lehrerseminar in Esslingen eingerichtet. Das katholische Seminar entstand 1825 in Schwäbisch-Gmünd.

wissenschaftliche Ausbildung auf den Beruf vorbereiten kann. Zur Beantwortung dieser Frage kam der ‚reflektierte Praktiker‘ ins Spiel, der in der Lehrerbildung für Legitimation überall zu sorgen scheint. Oft wird dabei übersehen, wo die Denkfigur des „reflective practitioner“<sup>11</sup> herkommt und auf was sie abzielt. Ihr Erfinder, der Philosoph und Stadtplaner Donald Schön, hat nach Fertigstellung seiner Dissertation als Unternehmensberater gearbeitet und war seit 1972 hauptamtlich am *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) in Boston tätig.<sup>12</sup> Er hat über John Deweys pragmatistische Logik der Forschung<sup>13</sup> promoviert und ohne diesen Bezug versteht man das ganze Konzept nicht. Was Schön 1983 den „reflektierenden Praktiker“<sup>14</sup> nannte, geht von der pragmatischen Theorie des Handelns und somit der Bindung von Reflexion an Praxis und Problemlösen aus. Schön hat nicht die vorbereitende Reflexion oder Bildung im deutschen Sinne vor Augen. Man ist nach einer Ausbildung nicht ‚reflektiert‘, sondern die Reflexion von Problemen ist eine ständige Aufgabe. Ohne genauere Bestimmung des Konzepts und wie es die Ausbildung leiten kann, dient die Formel des ‚reflektierten Praktikers‘ daher nur zur pauschalen Legitimation des Ausbildungsangebots. Studium dient der Reflexion, aber nicht der reflektierten Praxis, wenn diese noch keine wirkliche Erfahrungsgröße ist.

Bei Schön ging es um die Frage, wie Praktiker und Praktikerinnen in Berufsfeldern ihr Handeln reflektieren, nicht um eine Ausbildungserwartung, die sich allgemein und folgenreich auch kaum bestimmen lässt. Dennoch ist der Begriff in der deutschen Lehrerbildung tragend geworden, obwohl Schön gerade sagt, dass die bloße Übernahme von Theorien und damit verbundenen Modellen keinen Reflexionserfolg in der Praxis garantieren kann. Es sind höchstens Übungen im professionellen Denken, auch wenn Schön Jahre später Wege aufzeigen sollte, wie professionelle Kompetenz ausgebildet werden kann.<sup>15</sup> Schön bezieht sich in seinen Analysen auf die Reflexionspraxis in Ingenieursberufen, der Architektur, der Stadtplanung, des Managements und der Psychotherapie. Dabei ist zentral, dass die Handelnden auf Probleme und Herausforderungen des Berufsfeldes reagieren und sich nicht auf die vorgängige Ausbildung verlassen können. Es geht um Problemlösen im Alltag von Professionen, wobei Schön auf die Praxis von Lehrern gar nicht eingeht.

Das häufig zitierte Buch ‚Educating the Reflective Practitioner‘<sup>16</sup> hatte mit der realen deutschen Lehrerbildung kaum etwas zu tun. Schön beschrieb etwa, wie Lehr-Lern-Prozesse durch bloße Anpassung an die Curricula schiefgehen können und ein „closed-system vocabulary“ entsteht, das nur den Seminarerfahrungen („studio experience“)<sup>17</sup> dient und über die reflexive Anwendung des Gelernten in konkreten Situationen nichts aussagt. „Knowing-in-action“<sup>18</sup> ist dynamisch, Verfahren, Fakten, Regeln und Theorien dagegen sind statisch.

In der Lehrerbildung wird weitgehend gelehrt und nicht wie im Sport gecoacht.<sup>19</sup> Entsprechend geht es nicht oder nur am Rande um die Frage, wie und mit welcher Art Reflexion in der Praxis konkrete Probleme bewältigt werden, sondern es geht um Vorbereitung mit Theorien und Modellen, also Reflexionsinhalten, die angehende Lehrer und Lehrerinnen einüben

11 Schön 1983.

12 Donald Schön (1930-1997) war dort Professor für *Urban Planning*.

13 Vgl. Dewey 1938.

14 Schön 1983.

15 Vgl. Schön 1987.

16 Ebd.

17 Ebd., S. 155.

18 Ebd., S. 25.

19 Vgl. ebd., S. 17.

oder vielleicht auch für sich testen sollen, ohne Blick darauf, wie die Ernstfallsituation von den Akteuren gestaltet und reflektiert wird. Das würde man ‚learning from the field‘ nennen. Von ganz anderer Seite nähert sich Randall Stross dem Problem der tertiären Ausbildung im digitalen Zeitalter.<sup>20</sup> Der im deutschen Sprachraum nicht sehr bekannte Historiker und Chinaspezialist, der für die ‚New York Times‘ lange Zeit die Kolumne über Entwicklung der Digitalität geschrieben hat und an der San Jose State University das Fach *Business* lehrt,<sup>21</sup> plädiert mit zahlreichen Fallbeispielen<sup>22</sup> für eine zweckfreie Bildung an den Universitäten *ohne* Anspruch auf praktische Fertigkeiten, die erfolgreich erst *nach* einem freien und interessenbegleiteten Studium erworben werden können.<sup>23</sup>

Das führt zu zwei historisch wohlbekannten Fragen: Braucht man ein geschlossenes Studium zur Vorbereitung auf eine professionelle Karriere, die man nicht wieder verlassen soll, oder muss man sich in verschiedenen wissenschaftlichen Gebieten bewähren, bevor man eine praktische Tätigkeit von Belang ausüben und dann auch wechseln und woanders neu beginnen kann? Stross berichtet von einem Absolventen der Universität Stanford, der in diversen Studiengängen gearbeitet hat, dann kurz für ‚Teach for America‘<sup>24</sup> tätig war, einen Job bei ‚Google‘ erhielt und schließlich in ein *Start-Up*-Unternehmen einsteigen konnte. Sein Vorteil war, dass er *nicht* durch ein enggeführtes Studium auf eine bestimmte Karriere vorbereitet wurde.<sup>25</sup>

Der Streit zwischen der zweckfreien *Bildung* und der professionellen *Ausbildung* ist episch, historisch fest verankert und nie gelöst worden. Man kann beide Seiten immer neu und mit unterschiedlichen Evidenzen gegeneinander ausspielen. Aber wer Recht hat und ob überhaupt jemand Recht haben muss, wäre zu klären. In der deutschen Lehrerbildung jedenfalls sind immer beide Seiten präsent, heute dank der staatlichen Interventionen und Anreize mit massiven Vorteilen für ‚Ausbildung‘.

Aber kann es in der Lehrerbildung wirklich um ‚Bildung‘ gehen? Im Ausland würde man schon die Frage nicht verstehen, weil sie entweder entschieden ist oder sich gar nicht stellt. Außerdem würde man im Ausland auf ganz andere Wege verweisen, wie Lehrer auf den Beruf vorbereitet werden. Weltweite Standards bestehen nicht.

In Luxemburg wird ein Studium vorausgesetzt, dem eine mehrjährige Einführung in den Beruf folgt, die mit einer wissenschaftlichen Arbeit abgeschlossen wird. In der Schweiz genügen drei Jahre Studium für die Primarlehrer und -lehrerinnen. In Frankreich gibt es nach dem fünfjährigen Universitätsstudium einen strengen *Concours* um die Stellen und dann ein Jahr Vorbereitung. In England kann nach dem Fachstudium zwischen einer schulischen und einer universitären Ausbildung gewählt werden.

Das Ziel eines Lehramtsstudiums in Deutschland ist nicht, künftige Forscherinnen und Forscher auszubilden, sondern handlungsfähige Lehrkräfte, die mit Theorien und Forschungsergebnissen konfrontiert werden und dazu eine reflexive Einstellung ausbilden sollen. Das Studium selbst liefert nicht primär einen Zugang zur Forschung, sondern besteht immer noch

20 Vgl. Stross 2017.

21 Vgl. [www.randallstross.com/bio/](http://www.randallstross.com/bio/), 22.07.2019.

22 Die Beispiele beziehen sich auf Absolventen der *Stanford University*.

23 Vgl. Stross 2017, S. 75.

24 Die Organisation vermittelt Hochschulabsolventen an Schulen in Brennpunkten. Die Bewerber erhalten vorher in *Training-on-the-Job* (vgl. [www.teachforamerica.org](http://www.teachforamerica.org), 22.07.2019).

25 Vgl. Stross 2017, S. 63.

weitgehend aus Belehrung,<sup>26</sup> sieht man von den ganz unterschiedlichen Praxisphasen einmal ab. Was die KMK ‚Bildungswissenschaften‘ genannt hat, zerfällt in einzelne Disziplinen und kommt kaum zu mehr, als Grund- oder Orientierungswissen zu vermitteln. Aber es gibt inzwischen auch Beispiele, dass und wie die Studierenden mit eigenen kleineren Forschungsaufgaben betraut werden. An der Universität Osnabrück etwa wird in einer „Forschungswerkstatt Schulentwicklung“ ein zweisemestriges Pflichtmodul für die Studierenden aller Lehrämter geführt, das „Evaluationskompetenz“<sup>27</sup> vermittelt. Für die Schulen in Niedersachsen besteht die Pflicht zur Selbstevaluation. In dem Seminar lernen die Studierenden, wie sie in den Schulen Selbstevaluationen durchführen können, damit die Schulen das nicht selber machen müssen, wofür oft Zeit und Kompetenz fehlt.

Wie weit Vorhaben wie diese gelingen oder nicht, ob die Ziele der Ausbildung erreicht werden und woran es liegt, wenn sie verfehlt werden, ist inzwischen Gegenstand einer eigenständigen Forschung, die sich mit den Bedingungen, Kontexten und Effekten der Lehrerbildung befasst. Diese Forschung gab es vor zwanzig Jahren noch nicht, inzwischen liegen Forschungsberichte, Handbücher und Metastudien vor, die das Feld zu ordnen verstehen.<sup>28</sup>

Einige Befunde sollen im Folgenden dargestellt und kommentiert werden. Es geht dabei um die Wahl des Studiums, das Lernverhalten der Studierenden, um die Wahrnehmung und Bearbeitung ihrer Überzeugungen, Erwartungen an die Ausbildung, die Idealisierung des Berufs und die Stellung der Theorie im Erwartungshorizont. Befunde wie diese können dazu beitragen, die Ausbildung nicht allein über ihre Philosophie oder die staatlichen Entwicklungsaufträge wahrzunehmen.

### 3 Befunde zur Lehrerbildung

Der Pionier dieses Forschungsfeldes war John Goodlad, der an der *University of California* tätig war<sup>29</sup> und im September 1990 sein Buch ‚Teachers for Our Nation’s Schools‘<sup>30</sup> veröffentlicht hat, die erste grössere Studie über die Wirksamkeit der Lehrerbildung. Seine Ergebnisse forderten die Selbstsicht der Lehrerbildung heraus und konfrontierten sie mit den Erwartungen der Studierenden. Die Studierenden wollen wissen, ‚what works‘, also wie sie richtig unterrichten und gute Lehrer oder Lehrerinnen werden können. Die Dozenten und Dozentinnen vertreten ihre wissenschaftlichen Disziplinen und verweisen für den ‚Praxisbezug‘ auf die Praktika. Lehramtsstudierende haben überwiegend praktische und nicht akademische Interessen. Ein akademisches Studium enttäuscht häufig ihre Erwartungen oder lenkt sie in eine bestimmte Richtung, mehr Methodenkurse und möglichst keine Vorlesungen. Schulreformen und Reformen der Lehrerbildung stehen in keinem Zusammenhang.<sup>31</sup>

26 Die methodische Ausbildung im Lehramt bezieht sich im Wesentlichen auf Unterrichtsmethoden, ansonsten werden anteilig Fächer studiert, meistens zusammen mit Hauptfachstudierenden, die ein ganz anderes Studienziel verfolgen und häufig schnell an Forschungsprojekte herangeführt werden.

27 Fiebert/Wischer o.J.

28 vgl. Terhart/Bennewitz/Rothland 2014; Herzmann/König 2016.

29 John Goodlad (1920–2014) war Lehrer in Kanada und promovierte 1949 an der Universität von Chicago. Zu seinen bekanntesten Büchern gehört die *Dewey-Lecture* ‚In Praise of Education‘ (1997), eine Verteidigung und Rechtfertigung demokratischer Bildung.

30 Goodlad 1990.

31 Vgl. ebd., S. 107.

Diese Befunde sagen, wie heute feststeht, über die Kompetenzentwicklung im Studium wenig aus, zudem sind bestimmte Schwächen der Ausbildung wie mangelnde Betreuung der Erstsemester wurden inzwischen behoben,<sup>32</sup> andere wie die Motive zur Wahl des Studiums sind gründlich erforscht worden<sup>33</sup> und wieder andere gehören in die Kategorie, die Goodlad „gray cat problems“ nennt: „They never go away; even if they appear to have gone, they always crawl back“.<sup>34</sup>

Jede neue Generation von Lehrkräften muss von der Ausbildung überzeugt werden, ‚Wirksamkeit‘ ist immer persönliche Wirksamkeit, im Zentrum der Erwartungen steht trotz aller medialer Entwicklungen der Unterricht, die Wissenschaft hat nicht einfach Autorität, sondern muss für die Studierenden plausibel sein und sich Fragen des Nutzens stellen und über allem rangiert das ‚Theorie-Praxis-Problem‘.

Goodlads grundlegende Hypothese wird in verschiedenen Studien zum Lernverhalten der Studierenden etwa an Schweizer Pädagogischen Hochschulen bestätigt. Auch hier ist die Erwartungshaltung ‚*what works*‘, also wie man lernt, richtig zu unterrichten.<sup>35</sup> Es geht nicht einfach um ‚Reflexion‘ oder zweckfreie Bildung, sondern um die Vorbereitung auf den Beruf, aber die Erwartung an das Studium bestimmt nicht das Verhalten im Studium. Auch verschiedene andere Studien außerhalb der Lehrerbildung verweisen darauf, dass Lernen im Studium nicht dem entspricht, was die jeweilige Ausbildungsphilosophie vorgibt und was die Selbstsicht der Dozenten und Dozentinnen bestimmt.<sup>36</sup> Das Lernverhalten der Studierenden verbindet pragmatisch Anforderungen und Ressourcen, muss mit zum Teil schwierigen Zeitstrukturen umgehen, wägt zwischen Interesse und Desinteresse ab, arbeitet für Punkte und Prüfungen und unterscheidet deutlich zwischen Studium und Privatleben. Die Reflexion gilt in starkem Maße der Bewältigung des Studiums.

Offenbar steuert das Ausbildungsfeld das Lernverhalten, nicht die Philosophie der Ausbildung. Wenn also ‚selbstorganisiertes Lernen‘ Thema ist, heißt das nicht, dass auch selbstorganisiert gelernt wird und schon gar nicht, dass die entsprechenden Modelle angenommen, verinnerlicht und Teil der professionellen Kompetenz werden. Das zentrale Ergebnis einer Zürcher Studie wird wie folgt formuliert: „Ein Zuwachs an Lernkompetenz während der Ausbildung [ist] bei den befragten Studierenden nicht feststellbar“.<sup>37</sup>

Wenn die Ausbildung nichts Anderes anbietet und abverlangt, unterscheidet sich das Lernverhalten zu Beginn des Studiums kaum von dem am Ende. Lernstrategien wie das Bearbeiten von anspruchsvollen Texten, Metareflexion oder auch das ertragreiche Sich-Bewegen in medialen Lernräumen sind inzwischen ein Thema in der Reform der akademischen Lehre und hier sollte auch die Erarbeitung von professionellen Lernhaltungen in der Lehrerbildung anschließen. Die Erfahrungen zeigen, dass Lernen im Studium entwickelt werden kann, aber nur, wenn Angebote zur Verfügung stehen.

Lässt man das Lernfeld unbearbeitet und nimmt, was kommt, dann reagieren die Studierenden mit ihren Lerngewohnheiten, die nicht nur stabil sind, sondern sich auch hochgradig unterscheiden. Sie folgen dem eigenen Lernhabitus, der sich typisieren lässt. Eine zweite Studie aus Zürich unterscheidet etwa „spontane Gelegenheitslerner“, die situativ und auf den Anlass hin

32 Vgl. ebd., S. 207f.

33 Vgl. ebd., S. 201.

34 Ebd., S. 204.

35 Vgl. Ruffo 2010; Hild 2017.

36 Vgl. Miller 2015.

37 Ruffo 2010, S. 195.



reagieren, von „selbstbewussten Individualisten“, die sich alles zutrauen, oder auch von „angespannt kalkulierenden Lernern“,<sup>38</sup> die alles dafür tun, die Erwartungen zu erfüllen.<sup>39</sup>

Im Studium fehlt meistens ein „*teaching to reflect*“,<sup>40</sup> das organisiert werden muss und nicht mit Appellen realisiert werden kann. Das spricht dafür, die Überzeugungen der Studierenden zum Thema zu machen und Wege anzubieten, wie sie bearbeitet werden können.<sup>41</sup> Dabei muss zwischen fachlichen und pädagogisch-didaktischen Überzeugungen unterschieden werden, die zusammen den späteren Unterricht ausmachen. Schweizer Daten deuten darauf hin, dass empirische Theorien zum aktiven Lernen der Schüler und Schülerinnen in der Mathematikausbildung verankert werden können,<sup>42</sup> aber damit ist über den Transfer in die Praxis nichts ausgesagt.

Trotz des wenig entwickelten Lernverhaltens hat die Ausbildung natürlich Effekte, besonders im Bereich des Fachwissens, das nur im Studium erworben werden kann. Damit verbinden sich immer auch Kompetenzen, die auch aufgebaut, also mit dem Fortgang des Studiums besser werden. Die Frage ist aber, ob sie sich mit den professionellen Anforderungen im Alltag verbinden lassen. Einen Transfer des Gelernten in Richtung Berufsfeld gibt es nicht deswegen, weil Prüfungen bestanden wurden. Prüfungen im Übrigen sind auf auffällige Weise bislang kein Forschungsthema, obwohl sie zentrale Studienerfahrungen darstellen. So ist nicht klar, was Noten besagen, ob Kompetenzen geprüft werden und wie nachhaltig die in der Prüfung gezeigten Leistungen sind. Auch neue Prüfungsformen werden kaum entwickelt und das digitale Zeitalter scheint in dieser Hinsicht nicht oder noch nicht stattzufinden. Aber Fragen wie diese stellen sich: Was lernt man bei einer Klausur, was in der mündlichen Prüfung und was im *Multiple-Choice-Test*? Ist das Lernen nachhaltig, also führt es zu bleibendem Wissen und reflexiven Kompetenzen? Hat das Prüfungslernen etwas mit dem späteren Praxisfeld zu tun? Und kann der Ertrag mit KMK-Standards beschrieben werden? Bereits die Erstsemester, zeigt eine deutsche Studie, nehmen das Lehramtsstudium vom Berufsziel und so von der künftigen Praxis her wahr.<sup>43</sup> Zwischen den deutschen Lehrämtern bestehen Unterschiede, aber weder erfolgt die Studienwahl zufällig noch ist sie in der Regel der Fälle eine Notlösung.<sup>44</sup>

Die Frage ist, wie weit sich die Ausbildung auf diese Erwartungen der Wirksamkeit einlassen kann und darf, ohne sich selbst preiszugeben. Sie muss einen Mehrwert bieten, der über das hinausgeht, was zu Beginn des Studiums an Wissen und Überzeugungen schon vorhanden ist. Und das verlangt auch eine Klärung des Verhältnisses von Studium und Beruf. Wie können beide Seiten zu ihrem Recht kommen, wenn sie immer gegeneinander ausgespielt werden? Letztlich muss die Ausbildung für einen nachvollziehbaren Aufbau professioneller Kompetenzen sorgen, das wäre der Mehrwert.

Verschiedene Versuche in den letzten beiden Jahrzehnten gingen in Richtung einer Verstärkung der Praxisbezüge, etwa durch Einführung eines Praxissemesters oder durch die Errichtung von ‚Zentren der Lehrerbildung‘, mit denen das Ausbildungsangebot koordiniert werden soll. Es scheint sich immer noch um eine Baustelle mit sehr unterschiedlichen Elementen zu handeln. Das Verhältnis von Studium und Beruf wird dabei nur auf einer sehr abstrakten

38 Hild 2017.

39 Die Typisierung der Studie bezieht sich auf Bourdieus Konzept der Habitusbildung.

40 Roters 2012, S. 279.

41 Vgl. König 2012, S. 10f.

42 Vgl. ebd., S. 37ff.

43 Vgl. Cramer/Horn/Schweizer 2009.

44 Vgl. Eulenberger/Piske/Thiele 2015.



Ebene reflektiert, was auch für die realen Anforderungen der Berufsausübung gilt. In aller Regel wird die Lehrerbildung von den Ausbildungsinstitutionen her gedacht und das erscheint auch ganz natürlich, weil die Berufsausübung ja erst nach dem Studium möglich ist. Das Studium wird mit staatlichen Berechtigungen abgeschlossen und erst sie ermöglichen den Zugang zum Berufsfeld. Diese Logik der Ausbildung erklärt, warum das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung so reflexionsmächtig ist und auch, wieso Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen die Ausbildungslogik so irritieren.<sup>45</sup>

Jedes akademische Studium bietet im Blick auf die Anforderungen des Berufsfeldes mehr und anderes, als erwartet wird. Davon waren bereits die Lehrerseminaren des 19. Jahrhunderts betroffen. Die damalige Ausbildungsliteratur ist voll von Klagen über Praxisferne und Theorieverdruss, obwohl das Theorieangebot schmal und eigene Forschung nicht zur Verfügung stand. Solche Beschwerden sind aber in der Ausbildung von Ärzten, Juristen oder Ökonomen nicht annähernd so intensiv vorhanden, was vermutlich damit zusammenhängt, dass professionelles Wissen vermittelt wird, ohne ständig einen direkten und persönlich überzeugenden Praxisbezug vor Augen zu haben. Aber genau das ist die Herausforderung für die Lehrerbildung, solange sie die Lehrpersonen in den Mittelpunkt stellt.

Die Kompetenz von Lehrkräften ist keine abstrakte Größe und sie entsteht nicht einfach in der Übernahme von Theorien. Die Ausbildung wirkt immer selektiv, also nie als Ganzes, sondern nur in den Teilen, die die Studierenden als relevant erleben. Man kann daher nicht einfach vom Studium auf die nachfolgende Praxis schließen, das ist lediglich die Logik der Studienordnung. Die professionelle Kompetenz ist am Ende des Studiums auch nicht einfach sichtbar, man ‚hat‘ sie nicht, sondern sie zeigt sich im Handeln und der Reflexion.

Eine umfangreiche Untersuchung zur Entwicklung von Professionalität in der ersten Phase der Lehrerbildung in Deutschland veröffentlichte der Tübinger Schulpädagoge Colin Cramer 2012. Die Studie untersucht die verschiedenen Lehrerbildungsprogramme im Bundesland Baden-Württemberg. Vorgelegt wird ein Längsschnitt, der zwei Untersuchungszeitpunkte hat, den Beginn des Studiums und eine weitere Befragung nach drei Semestern. Von besonderer Bedeutung ist das Schul-, Bildungs- und Erziehungsverständnis angehender Lehrpersonen, also die kognitive Professionalität. Das Verständnis sieht am Anfang quer zu den Lehrämtern wie folgt aus:

„Zu Studienbeginn wird das Unterrichten als Hauptaufgabe der Schule angesehen, gefolgt vom Auftrag einer Förderung der Schüler in ihrer Individualität. An dritter Stelle steht die gesellschaftliche Integration durch die Schule. Selbst die Enkulturationsfunktion wird insgesamt noch etwas wichtiger als die Erziehungsfunktion angesehen. Alle diese Aspekte sind aus Sicht Lehramtsstudierender grundsätzlich Funktionen der Schule. Ausschließlich ihre Selektionsfunktion wird abgelehnt.“<sup>46</sup>

Zum zweiten Messzeitraum liegen folgende Ergebnisse vor: Deutlich stärker als zum Studienbeginn werden die Integration, aber auch die Inkulturation als Funktionen der Schule wahrgenommen. Das sind klare Studieneffekte. Das Unterrichten bleibt aus Sicht der Befragten die insgesamt wichtigste Aufgabe, wenngleich dessen Bedeutung etwas geringer eingeschätzt wird.

<sup>45</sup> Dafür gibt es mittlerweile eigene Ratgeber: Böhmann 2011.

<sup>46</sup> Cramer 2012, S. 488.

„Das Bewusstsein, dass auch die Selektion eine Funktion von Schule ist, bleibt während den ersten drei Semestern nur unwesentlich gestärkt. Erziehung als Aufgabe von Schule bleibt in ihrer Bedeutung gänzlich unverändert“.<sup>47</sup>

Im Blick auf die Erziehungsaufgabe bestehen aber Unterschiede zwischen den Lehrämtern und diese Unterschiede bleiben nach drei Semestern erhalten. Studierende der Sonderpädagogik und der Primarstufe räumen dem Erziehen einen stärkeren Stellenwert ein als Studierende der Sekundarlehramter. In der Tendenz lässt sich also gerade im Blick auf das Verständnis von Schule, Bildung und Erziehung „eine Konsolidierung lehramtsspezifischer Differenzen“<sup>48</sup> erkennen.

In diesem Sinne prägen die Lehrämter und ihre Lernkulturen das Selbstverständnis der Studierenden. Ohne ein Studium gäbe es diese Prägung nicht. Aber es geht auch um die Erwartungen an das Studium und die Motive zur Wahl des Studiums. In einer Interviewstudie mit Lehramtsstudierenden der Universität Leipzig wird von dem Forschungsteam festgehalten:

„Als wir Studierenden danach fragten, ob sie das Lehramtsstudium aus heutiger Sicht erneut wählen würden, erhielten wir Begründungen, die im Wesentlichen als Ziele, Erwartungen und Wahlmotive und nur zu einem kleinen Teil als Erfahrungen im Studium zu klassifizieren waren. Obgleich nach dem *Studium* gefragt, bezogen sich die Antworten fast ausnahmslos auf den späteren *Beruf* als Lehrerin oder Lehrer“.<sup>49</sup>

Die Studienwahl ist gleichbedeutend mit der Berufswahl, vielfach bestimmen sehr ideale Vorstellungen des Berufes die Wahl von Lehramtsstudiengängen und häufig ist sogar von einem „Traumberuf“<sup>50</sup> die Rede.<sup>51</sup> Es gibt auch andere Motive, etwa die fachlichen Interessen, die Gewähr für eine berufliche Anstellung oder der Wechsel der beruflichen Richtung nach dem Studium.<sup>52</sup> In jedem Falle aber liegt eine „hohe Identifikation mit dem Lehrberuf“<sup>53</sup> vor. Die Verpflichtung auf den Lehrberuf geht mit der Erwartung einher, sich zu einer „gute[n] Lehrkraft“<sup>54</sup> entwickeln zu können und dabei vor allem die späteren Unterrichtsfächer vor Augen zu haben.<sup>55</sup> Die Persönlichkeit des Lehrers bzw. der Lehrerin ist in den Augen der Studierenden die Grundbedingung für die „gute Lehrkraft“. „Persönlichkeit“ wird nicht mit einer psychologischen Theorie definiert, sondern mit vertrauten Konzepten wie „Selbstständigkeit und Organisiertheit, Selbstvertrauen und sicheres Auftreten, Interessenentwicklung und Motivation sowie Selbsterfahrungen“.<sup>56</sup>

Der Erwerb von Fachwissen ist eine Grunderwartung an das Studium, aber stets gebrochen durch die Nützlichkeit für den späteren Unterricht. Theorie braucht man als Hintergrund, so die Aussage eines Studenten, „um irgendwie in der Praxis bestehen zu können“.<sup>57</sup> Interessen und Fähigkeiten beziehen sich auf fachliche und pädagogisch-didaktische Kompe-

<sup>47</sup> Ebd.

<sup>48</sup> Ebd.

<sup>49</sup> Herfter 2014, S. 227; Herv.i.O.

<sup>50</sup> ebd., S. 227f.

<sup>51</sup> Grundlegend hierzu vgl. Ulich 2004, siehe auch Rothland 2011.

<sup>52</sup> Vgl. Herfter 2014, S. 228f.

<sup>53</sup> Ebd., S. 230.

<sup>54</sup> Ebd., S. 237.

<sup>55</sup> Vgl. ebd., S. 230ff.

<sup>56</sup> Ebd., S. 237.

<sup>57</sup> Ebd., S. 240.

tenzen und die werden im Studium immer im Hinblick auf „die antizipierten beruflichen Anforderungen“<sup>58</sup> hin bewertet.

„Die pädagogisch-didaktische Kompetenz wird als Ergänzung zu den fachlichen Kenntnissen sowie als deren Anwendung im schulischen Kontext beschrieben. Neben fachlicher Expertise kommt es den Studierenden dabei vor allem auf Menschlichkeit und den professionellen Umgang mit Kindern an“.<sup>59</sup>

Für die Studierenden steht fest, dass man zu einer guten Lehrerin bzw. zu einem guten Lehrer erst dann wird, „wenn man die eigenen Unsicherheiten überwunden und Handlungsroutinen entwickelt hat“, um sich auf die Ziele des Unterrichts „und weniger auf das Handeln selbst konzentrieren zu können“.<sup>60</sup>

Theorien sind „externe“<sup>61</sup> Größen, wenn, dann werden nicht subjektive durch objektive Theorien ersetzt, sondern mit der zunehmenden Praxis eigene Theorien gebildet. Nicht zufällig gilt die Unterrichtsvorbereitung als „Vermittlung“<sup>62</sup> zwischen Theorie und Praxis. „Theorie“ ist *Didaktik*, „Berliner Modell oder so“,<sup>63</sup> sagt ein Student.

Ein Grundproblem besteht auch nach diesen Aussagen darin, dass die pädagogischen Grundüberzeugungen von Lehrpersonen durch das Studium zwar beeinflusst, aber im Kern kaum umgestaltet werden. Sie laufen im Studium mit und werden ähnlich wie die Lernhaltungen bislang kaum bearbeitet. Vielfach suchen Studierende in Lehrveranstaltungen nach Bestätigung ihrer Überzeugungen und wählen danach, wenn sie können, auch die Lehrveranstaltungen aus. Theorien ohne Bezug zur Praxis und ohne Erfahrungsbasis werden als ‚abgehoben‘ wahrgenommen. Umgekehrt müssen Theorien Probleme erkennbar machen und weiterführende Aufgaben erschließen. Wenn dafür Theoriestudien notwendig sind, dann wäre der Sinn und Ertrag des Theoriestudiums verständlich zu machen. Hier fehlt es offensichtlich an Kommunikation, aber auch an der Bereitschaft vieler Studierenden, sich auf theoretische Fragen einzulassen.

Auf der anderen Seite wird zwar kritische Selbstreflexion unentwegt gefordert, aber selten mit dazu passenden Ausbildungsformaten in Verbindung gebracht. Reine Überblicksveranstaltungen etwa, die mit dem Bologna-System stark an Einfluss gewonnen haben, sind kaum dazu angetan, die Grundüberzeugungen von angehenden Lehrpersonen nachhaltig zu beeinflussen. Aber dann fragt sich, wie die Ausbildung qualitativ verbessert werden kann, wenn kontrollierte und folgenreiche Entwicklungen in der Lehrerbildung bislang weitgehend fehlen und historisch auch nie angestrebt worden sind. Dieses Problem findet inzwischen bundesweit Bearbeitung. Gemeint ist die mehrjährige ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘. Die Offensive eröffnet für die Entwicklung der Lehrerbildung neue Möglichkeiten, ohne der bisherigen Logik von Verordnungen zu folgen.

Damit ist eine neue Situation geschaffen worden, denn erstmalig seit der Gründung der Lehrerseminare zu Beginn des 19. Jahrhunderts wird in die Entwicklung der Praxis der Lehrerbildung massiv investiert und erstmalig zeigen sich auch Resultate, die in Form einer optimierten Praxis Modellcharakter annehmen können.

58 Ebd., S. 260.

59 Ebd., S. 243.

60 Ebd., S. 259.

61 Ebd., S. 247.

62 Ebd., S. 248.

63 Ebd., S. 249.

## 4 Entwicklungsperspektiven

Schon im Jahre 2000 hat eine KMK-Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“<sup>64</sup> vorgelegt, die einen Rahmen für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung definiert hat. Vor allem zwei Aspekte waren dabei maßgebend, Professionalität durch Ausbildung und Weiterentwicklung „innerhalb der Berufsbiografie“.<sup>65</sup>

Im Jahre 2002 definierte die Kultusministerkonferenz sieben Handlungsfelder, mit denen die Qualität des deutschen Bildungssystems verbessert werden soll. Anlass waren die Ergebnisse der PISA-Studie<sup>66</sup> des Jahres 2000. Eines der Handlungsfelder war die Lehrerbildung. Sie sollte über ihre Phasen hinweg als „Einheit“ verstanden werden und ihre Reform sollte durch „eine intensivere Praxisorientierung“ sowie „die Stärkung des Berufsbezuges“<sup>67</sup> erreicht werden.

Diese drei Postulate ziehen sich durch die Diskussionen und Reformanstrengungen der vergangenen fünfzehn Jahre. Dabei ist auffällig, wie wenig der Vergleich mit dem Ausland eine Rolle gespielt hat und wie stark die deutsche Lehrerbildung auf sich selbst fixiert ist. Das ist in gewisser Weise auch konsequent, weil es ein vergleichbares Ausbildungssystem mit drei aufeinanderfolgenden Phasen und getrennten Zuständigkeiten in allen anderen Ländern nicht gibt. Bei der Schulentwicklung spielt der Hinweis auf bessere Lösungen im Ausland seit je eine wichtige Rolle, bei der Lehrerbildung nicht oder nur ganz marginal. In Deutschland bestimmt die Gesetzgebung der Länder die jeweiligen Entwicklungen, eine bundeseinheitliche Strategie zur Reform der Lehrerbildung existiert nicht. Auf der anderen Seite unterscheiden sich, wie gesagt, die Problemlagen nicht sehr weit, so dass sich auch die Reformthemen angenähert haben. Kein Bundesland hat bisher einen komplett eigenen Weg beschritten und überall ist die Weiterentwicklung der Lehrerbildung angesagt. Die konkrete Ausgestaltung ist jedoch verschieden.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung schrieb die Qualitätsoffensive am 14. Juli 2014 aus,<sup>68</sup> an ihr konnten sich alle deutschen Hochschulen beteiligen, die mit Aufgaben in der Lehrerbildung befasst sind. Die Offensive wird vom Bundesministerium finanziert in einem Umfang von bis zu 500 Millionen Euro. Die Summe wurde in zwei Förderphasen auf acht Jahre verteilt (2014–2018, 2019–2023). Die Vergabe der Mittel bezieht sich auf Anträge und Projekte, die vor ihrer Bewilligung eine Begutachtung durchlaufen haben. Gefördert werden in der ersten Phase 49 Projekte an 59 Hochschulen.<sup>69</sup>

Die Ziele des Programms sind in den Förderrichtlinien vom 10. Juli 2014 beschrieben worden. Sie beziehen sich auf Aufgaben in sechs verschiedenen Handlungsfeldern:

1. „Profilierung und Optimierung der *Strukturen* der Lehrerbildung an den Hochschulen,
2. Qualitätsverbesserung des *Praxisbezuges* in der Lehrerbildung,
3. Verbesserung der professionsbezogenen *Beratung* und *Begleitung* der Studierenden in der Lehrerbildung,
4. Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der *Heterogenität* und *Inklusion*,

<sup>64</sup> Vgl. Terhart 2000.

<sup>65</sup> Ebd., S. 63.

<sup>66</sup> PISA = *Programme for International Student Assessment*.

<sup>67</sup> KMK 2002, S. 13f.

<sup>68</sup> Grundlage ist die Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm ‚Qualitätsoffensive‘ vom 12. April 2013. Vgl. DLR 2015.

<sup>69</sup> Vgl. BMBF 2016, S. 6.

5. Fortentwicklung der *Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften* und
6. *Vergleichbarkeit* sowie gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen sowie der *gleichberechtigte* Zugang bzw. die gleichberechtigte Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst zur Verbesserung der Mobilität von Lehramts-Studierenden und Lehrerinnen und Lehrern“.<sup>70</sup>

In der Broschüre ‚Neue Wege in der Lehrerbildung‘,<sup>71</sup> die das Bundesministerium im Oktober 2016 herausgegeben hat, werden zwei weitere Themenfelder genannt, nämlich der Einsatz digitaler Medien in der akademischen Lehre sowie die Sicherung des Lehrnachwuchses in gewerblich-technischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Hinzu kommt die Stärkung der Zusammenarbeit zwischen den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften.

Das Thema Digitalisierung ist erst in den letzten beiden Jahren dringlich geworden und scheint zu einer unbestreitbaren bildungspolitischen Priorität geworden zu sein. Die Bundesregierung beabsichtigt, ab dem Jahr 2019 die Bundesländer mit insgesamt 5 Milliarden Euro beim Ausbau der digitalen Bildung in den Schulen unterstützen. Die Finanzierung des ‚Digitalpaktes‘ ist im Koalitionsvertrag der Großen Koalition festgeschrieben worden, die zur Bundesfinanzierung notwendige Änderung des Grundgesetzes hat der Deutsche Bundestag am 29. November 2018 beschlossen, die Zustimmung der deutschen Bundesländer steht aus.

Digitalisierung erscheint sogar als fast schicksalhafte Notwendigkeit. Und die Entwicklung ist bereits in vollem Gange. Ein Beispiel ist das Projekt „Bildungscloud“,<sup>72</sup> das vom Hasso-Plattner-Institut in Potsdam entwickelt und derzeit in 26 Schulen getestet wird. Damit sollen bundesweit IT-Dienste aller Art über ein Netzwerk zur Verfügung gestellt und gewartet werden. Ein regionales Netzwerk ‚Logineo‘ ist mit dem Schuljahr 2017/2018 in Nordrhein-Westfalen in Betrieb genommen worden, auch andere Bundesländer planen die Einrichtung von *Clouds* in ihren Schulen. Damit würde sich die Schulwirklichkeit von Unterricht bis zur Dokumentation der Leistungsentwicklung rasant verändern.

Unklar ist, was aus Vorhaben wie diesen für die Lehrerbildung folgen wird. Bislang geht die Ausbildung nicht davon aus, dass und wie sich ihre Berufsfelder durch massive Digitalisierung verändern werden. Auch in der Broschüre ‚Neue Wege in der Lehrerbildung‘ werden nur Lernplattformen, elektronische Tagebücher für die Reflexion von Praxisphasen sowie der Einsatz und Austausch von digitalen Videoangeboten erwähnt, die mit den Projekten der Qualitätsinitiative weiterentwickelt und zur Serienreife gebracht werden sollen.<sup>73</sup>

*Big Data* ist in der internationalen Diskussion über Schulentwicklung ein Thema, bislang aber nicht in der Lehrerbildung. Folgt man dem englischen Pädagogen Ben Williamson von der *University of Sterling*, dann stehen die Schule und mit ihr das gesamte Bildungssystem unmittelbar vor einem Prozess der schöpferischen Zerstörung.<sup>74</sup> Williamson stellt dar, dass und wie Datenanalysen verwendet werden, um die Bildungspolitik zu verändern, einhergehend mit dem schnellen Wachstum einer Bildungsdatenwissenschaft. Weiter wird gezeigt, dass und wie psychologische Lernsoftware die Emotionen der Lernenden lenken. Zudem entstehen gehirn-

<sup>70</sup> [www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=951](http://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=951), 22.07.2019; Herv. JO.

<sup>71</sup> BMBF 2016

<sup>72</sup> Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 194 vom 22. August 2017, S. 15.

<sup>73</sup> Vgl. BMBF 2016, S. 32ff.

<sup>74</sup> Vgl. Williamson 2017.

basierte Neurotechnologien, die in der Bildung angewendet werden sollen. Schließlich werden die Studierenden selber zu Experten und lernen, wie mit Datenanalysen umzugehen ist. Nur gerade drei der bislang bewilligten Projekte der Qualitätsoffensive befassen sich primär mit Frage, wie die Ausbildung digitalisiert werden kann und welche Chancen damit verbunden sind, etwa für die bessere Vernetzung der Phasen der Lehrerbildung oder die bessere Vorbereitung der Praktika. Allerdings verwenden viele Projekte digitale Instrumente und nutzen die neuen Medien. Im Alltag der Hochschulpraxis dominieren die traditionellen Lehrformen angereichert mit Lernplattformen und neuen Wegen der Kommunikation.

Wie die Ausrichtung auf ein verändertes Schulfeld gelingen soll, ist in der Bildungspolitik inzwischen ein stark besetztes Thema, nicht oder nur ansatzweise in der Lehrerbildung, die nach wie vor davon ausgeht, berufliche Kompetenzen handelnder Personen auszubilden, zu denen primär Fachwissen und Methoden des Unterrichts gehören. Die Veränderung der Grundsituation des Unterrichts durch interaktive Medien ist aber deutlich das Zukunftsthema. Allerdings gibt es bislang nur wenig Spezialisten im Feld der Lehrerbildung und noch kaum geeignetes Lehrmaterial.<sup>75</sup>

International ist die Diskussion weit fortgeschritten, auch dort, wo Hindernisse und unklare Strategien thematisiert werden. Das zeigen Fallstudien und auch Analysen der Implementierung von neuen Technologien des Lehrens und Lernens,<sup>76</sup> die nur dann erfolgreich sind, wenn sie von Studierenden, Dozenten und Dozentinnen wie Praktikern und Praktikerinnen auf dieselbe Weise und abgestimmt genutzt werden. Und nicht nur das, sie müssen auch die pädagogischen Überzeugungen prägen, also dürfen nicht lediglich instrumentell verstanden werden.<sup>77</sup> Nicht zuletzt in dieser Hinsicht wäre die Lehrerbildung gefordert, die neuen Technologien müssten Teil ihrer Philosophie werden.

Zu den Versuchen mit digitalen Lehrveranstaltungen im Bereich der Lehrerbildung zählt auch das *Blended Learning-Modell* ‚e:t:p:M‘. Das Modell ist seit dem Wintersemester 2012/2013 an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe in Gebrauch. Es handelt sich um eine ‚Lehr-Lern-Architektur‘, die unter anderem im Rahmen der obligatorischen Einführungsveranstaltung in die allgemeine und historische Erziehungswissenschaft eingesetzt wird.<sup>78</sup>

„Das Akronym ‚e:t:p:M‘ versinnbildlicht die systematische Verschränkung der wesentlichen Elemente dieser Lehr-Lern-Architektur. Der Buchstabe *e* steht für *eLearning*, *t* für das *Theorie- und Textfundament* der Veranstaltung, *p* für die *Präsenzangebote*, und das grosse *M* repräsentiert ein integriertes studentisches *Mentorenprogramm*. Im Zentrum des Angebots [stehen] Online-Lektionen. Sie ersetzen die herkömmlichen Hörsaalvorlesungen. Elf hoch verdichtete Lektionen werden im Laufe des Semesters im wöchentlichen Rhythmus für die Studierenden freigeschaltet und können dann bis zur Klausur zu jeder Zeit und so oft wie gewünscht angeschaut werden“.<sup>79</sup>

75 Die Digitalisierung des Berufsfeldes in der Schweiz beschreibt Ben Döbeli Honegger 2016.

76 Gemeint ist die Implementierung von Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), vgl. Koehler/Mishra (2005). Ein Fallbeispiel beschreiben Archambault u.a. 2010.

77 Vgl. Spector u.a. 2016, S. 25f.

78 Aus dem Ausland liegen vergleichbare Beispiele über die Transformation der akademischen Lehre in Kontexten der Lehrerbildung vor. Auch hier geht es um „increasing their pedagogical content knowledge“ (Archambault u.a. 2010, S. 4).

79 Vgl. Hoyer/Mundt 2017, S. 61f., Herv.i.O.

Bei den *Online*-Lektionen handelt es sich um Videos, die im Studio aufgenommen wurden und die etwa 30 Minuten dauern. Gezeigt werden keine abgefilmten Vorlesungen, wie sie häufig in *Massive Open Online Courses* zum Einsatz kommen oder im Internet zu finden sind.

„Der Zeitrahmen erlaubt es den Dozierenden, komplexe Inhalte ununterbrochen im systematischen Zusammenhang darzustellen. [...] Zu jeder Online-Lektion wird den Studierenden ein wissenschaftlicher Text zur Verfügung gestellt, der über die in der Lektion angesprochene Thematik hinausführt oder sie vertieft“.<sup>80</sup>

Insgesamt müssen rund 150 Seiten pro Semester gelesen werden. „Jedem [einzelnen] Text sind Bearbeitungshinweise, spezifische Fragen und Aufgaben sowie weiterführende Literaturangaben beigelegt“.<sup>81</sup> Die Mehrheit der Studierenden betrachtet es als Gewinn, dass in flexibilisierten Lehr-Lern-Settings höhere Anforderungen an die Selbstregulation und Selbststrukturierung des Lernens gestellt werden. Aber auch hier gibt es eine starke Minderheit, „die von der Wohltat digitaler Lehre nichts wissen will“, etwa ein Drittel „der Studierenden bevorzugt konventionelle Face-To-Face-Lehrveranstaltungen“.<sup>82</sup>

## 5 Schlussfolgerungen

Die Qualitätsoffensive versteht die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung grundsätzlich als zusammenhängende Einheit. Es geht um nachhaltige Effekte der Verbesserung für den gesamten Prozess vom Studium über den Vorbereitungsdienst und die Eingangsphase bis in die berufliche Fort- und Weiterbildung. Die Hochschulen werden dabei unterstützt, sich enger mit Schulen, Studienseminaren und Zentren für die schulpraktische Lehrerausbildung zu vernetzen. Die Erwartung geht dahin, das Lehramtsstudium besser an den Herausforderungen des Schulalltags und des Lehrberufes auszurichten. Schulen und Lehrkräften wird relevantes wissenschaftliches *Know-how* vermittelt und sie können auch gemeinsame Forschungsprojekte durchführen. Die Hochschulen würden so auch für die dritte Phase der Lehrerausbildung Angebote machen sowie in die Lehrerfortbildung hineinwirken. Ein zentrales Anliegen der Qualitätsoffensive ist also die Kohärenz der Lehrerbildung, entstehen soll ein zusammenhängendes Ausbildungskonzept, die Bündelung der Ressourcen und die bessere Abstimmung der Curricula, wenn möglich auch phasen- und hochschulübergreifend. Im Studium geht es um die engere Verzahnung der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen sowie der schulpraktischen Anteile.

Soweit die Programmatik, die aufnimmt, was in den Reformdiskussionen in den letzten zwanzig Jahren postuliert worden ist. Was die Qualitätsoffensive bietet und ausprobiert, sind im Kern fünf zentrale Projektbereiche, nämlich eine bessere Steuerung des Gesamtsystems mit wirksamer Qualitätssicherung, Kompetenzorientierung, die Implementierung von politisch definierten Querschnittsthemen wie Heterogenität und Inklusion, Bewältigung von Engpässen in der Nachfrage von Lehrkräften sowie Wege der Digitalisierung der gesamten Ausbildung. Man wird sehen, wie die Ergebnisse der Offensive umgesetzt und von anderen Hochschulen beachtet werden. Der Fokus nämlich ist überwiegend nur die eigene Hochschule oder

<sup>80</sup> Ebd., S. 62.

<sup>81</sup> Ebd.

<sup>82</sup> Ebd.



ein Verbund mit benachbarten Hochschulen, eigentliche Transferprogramme sind neben dem Austausch in Workshops nicht vorgesehen.

Gefragt sind grundsätzlich fachübergreifende Zusammenarbeit und Qualitätssicherung. Ein Schwerpunkt der Qualitätsoffensive ist daher, die Lehramtsstudierenden nach ihrem Kompetenzzuwachs im Studium zu befragen und so den Studienerfolg im Blick auf die Ziele der Ausbildung besser abschätzen zu können. Das setzt erreichbare Ziele voraus, die jedoch häufig gar nicht vorhanden sind und quer zu den beteiligten Disziplinen abgestimmt werden müssten.

Hinzukommen die Unterschiede in den Lehrämtern. Gymnasiallehrer und -lehrerinnen beginnen ihr Studium mit anderen Einstellungen als Grundschullehrer bzw. -lehrerinnen oder Lehrer bzw. Lehrerinnen an Förderschulen und bisher bestätigt das Studium diese Einstellungen mehr, als dass es sie verändern würde. Schon deswegen kann es keine allgemeinen Ziele für alle Lehrämter geben. Die verschiedenen Lehrämter zielen auf unterschiedliche Teilprofessionen und das spiegelt sich auch in ihren Lernkulturen. Ziele müssen also spezifiziert werden und nur sehr allgemein kann von Profilen ‚der‘ Lehrerbildung gesprochen werden.

Klar ist eigentlich auch seit langem – genauer: Seit John Deweys Aufsatz über das Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“<sup>83</sup> von 1904 –, dass eine einfache Ausweitung von Praxisanteilen nicht zwingend zu einer Verbesserung der Kompetenz bei den Studierenden führt. Dies gilt umso mehr, wenn Kompetenzen gar nicht ausbildungsleitend sind und die Studierenden auch nicht wissen, was sie sich darunter konkret vorstellen sollen. Entscheidend sind die konkrete Ausgestaltung und die Qualität der schulpraktischen Studien. Sie müssen zum kontinuierlichen Aufbau und der Befestigung von professionellen Kompetenzen führen, also dürfen nicht additiv und ohne Zusammenhang absolviert werden. ‚Kompetenzen‘ müssen verbindlich beschrieben und ihr Erwerb muss während der Ausbildung kontrolliert werden.

Fragt man, was in der stark lernpsychologisch, verhaltensökonomisch und schulpädagogisch geprägten Qualitätsoffensive *nicht* berücksichtigt wird und doch für angehende Lehrpersonen von grundlegender Bedeutung oder gar unverzichtbar ist, dann sind dies vor allem Themen, die sich nur mit erheblichem theoretischen Aufwand und distanziert vom Lernort Schule bearbeiten lassen. Dabei geht es um Wissen, Kontroversen und intellektuelle Herausforderungen, also nur in dieser Hinsicht um professionelle Kompetenzen. Ich nenne nur:

- Bildung und liberale Demokratie
- *Big Data*: Folgen der Digitalisierung für die Schulen
- Internationale Entwicklungen von Bildung und Ausbildung
- Trends der Bildungspolitik
- Lehren aus der Geschichte von Schule und Bildung

Die Studierenden müssen wissen und im Studium erfahren können, dass sie als Lehrer oder Lehrerin in einer demokratischen Gesellschaft tätig sind, was das für ihre Überzeugungen bedeutet und welche Einstellungen damit nicht verträglich sind. Sie müssen konfrontiert werden mit den Folgen der Digitalisierung für ihren künftigen Arbeitsplatz. Sie müssen weiterhin die Globalisierung der Bildung vor Augen haben, etwa im Blick auf den Vorrang von Leistungstests und die Ökonomisierung des Schulwesens. Schließlich müssen sie mit der Bildungspolitik vertraut sein und auch gelernt haben, nicht naiv auf die Geschichte ihrer Profession zu blicken.

83 Dewey 1904.



Auf der anderen Seite erwarten die Studierenden zu Recht, dass sie im Studium im Blick auf die Ausbildungsziele vorankommen und mit einer professionellen Kompetenz abschließen, die sie in der Schule und in ihren jeweiligen Lehrämtern erfolgreich anwenden können, auch wenn das professionelle Lernen mit dem zweiten Staatsexamen nicht abgeschlossen ist. Dieser Erwartung muss die Ausbildung nachkommen und wenn neue Technologien dabei helfen, ist gegen ihre Verwendung nichts auszusetzen. Sie dürfen nur nicht Inhalte ersetzen und die Studienerfahrung medial entkernen.

Gelingt es, die Erwartung des Ausbildungserfolgs zu erfüllen, dann reduziert sich das Theorie-Praxis-Problem und erhöht sich die Glaubwürdigkeit der Hochschulen. Die Studenten wollen, anders als vor fünfzig Jahren, nicht über die Kompetenzen bestimmen, sie wollen sie erwerben. Aber das ist mehr der ständige Ruf nach ‚Praxisbezug‘, der eigentlich gar kein Studium voraussetzt. Der Witz dabei ist, dass bei einem solchen Ruf nie klar wird, worauf sich der Praxisbezug beziehen oder gerade nicht beziehen soll. Studieren bräuchte man dann eigentlich nicht.

Das würde sich ändern, wenn die Fortschritte in den verschiedenen Kompetenzbereichen sichtbar und der Hochschulausbildung zugerechnet werden. Außerdem muss das Studium der Lehrämter die Erwartungen besser als bislang zum Thema machen und kommunizieren, was erreicht werden kann und was nicht. Und schließlich muss für eine sinnvolle Abstimmung der Phasen gesorgt werden. Sie wechselseitig zu entwerten, ist der beste Weg, die Ausbildungsziele zu verfehlen oder sie erst gar nicht zu akzeptieren.

## Literatur

- Archambault, Leanne/Wetzel, Keith/Foulger, Teresa S./Williams, Mia Kim (2010): Professional Development 2.0: Transforming Teacher Education Pedagogy with 21<sup>st</sup> Century Tools. In: *Journal of Digital Learning in Teacher Education* 27, H. 1, S. 4-11.
- Böhmman, Marc (2011): *Das Quereinsteiger-Buch. So gelingt der Start in den Lehrerberuf*. Weinheim, Basel.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): *Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Berlin. [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/Neue\\_Wege\\_in\\_der\\_Lehrerbildung.pdf](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/Neue_Wege_in_der_Lehrerbildung.pdf), 22.07.2019.
- Cramer, Colin (2012): *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn.
- Cramer, Colin/Horn, Klaus-Peter/Schweitzer, Friedrich (2009): Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. Erste Ergebnisse der Studie „Entwicklung Lehramtsstudierende im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen“ (ELKiR). In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55, H. 5, S. 761-780.
- Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt (DLR) (Hg.) (2015): *Qualitätsoffensive Lehrerbildung: Bund-Länder-Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. Kurzbeschreibungen der förderwürdigen Projekte für die 1. Förderphase (erste und zweite Bewilligungsrunde). Bonn.
- Dewey, John (1938): *Logic – The Theory of Inquiry*. New York.
- Dewey, John (1904): *The Relation of Theory to Practice in Education*. In: McMurtry, Charles A. (Hg.): *The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education*. Bd. 1: *The Relation of Theory into Practice in the Education of Teachers*. Chicago, S. 9-30.
- Döbeli Honegger, Beat (2016): *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern.
- Eulenberger, Jörg/Piske, Alexander/Thiele, Anja (2015): *Verbleib und berufliche Orientierung von Lehramtsabsolvent\_innen in Sachsen*. Publikationsreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig, Bd. 6. Leipzig.
- Fiebert, Monika/Wischer, Beate (o. J.): *Beipackzettel für Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Checkliste für die Kooperationsschulen*. <https://www.gesamtschule-schinkel.de/wp-content/uploads/2016/06/Beipackzettel-Forschungswerkstatt.pdf>, 22.07.2019.
- Goodlad, John I. (1990): *Teachers for Our Nation's School*. San Francisco, Oxford.
- Goodlad, John I. (1997): *In Praise of Education*. New York, London.

- Herfter, Christian (2014): Qualität universitärer Bildung. Theoretische und empirische Explorationen zur Perspektive der Studierenden. Publikationsreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig, Bd. 4. Leipzig.
- Herzmann, Petra/König, Johannes (2016): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- Hild, Petra (2017): Eine qualitative Untersuchung zu Aneignungspraktiken und -logiken im Studium: Habitus und seine Bedeutung im sozialen Feld der Hochschulbildung. Diss. phil. Universität Zürich (Institut für Erziehungswissenschaft).
- Hohenstein, Friederike/Zimmermann, Friederike/Kleickmann, Florian/Köller, Olaf/Möller, Jens (2014): Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, H. 3, S. 497-504.
- Hoyer, Timo/Mundt, Fabian: Personalisiertes Studieren, reflektiertes Lernen. Eine Analyse des Studierverhaltens in digital gestützter Lehre. In: Erziehungswissenschaft 28, H. 55, S. 59-70.
- Hsieh, Feng-Jui/Law, Chiu-Keung/Shy, Haw-Yaw/Wang, Ting-Ying/Hsieh, Chia-Jui/Tang, Shu-Jyh (2011): Mathematics Teacher Education Quality in TEDS-M: Globalizing the Views of Future Teachers and Teacher Educators. In: Journal of Teacher Education 62, H. 2, S. 172-187.
- Koehler, Matthew J./Mishra, Punya (2006): What Happens When Teachers Design Educational Technology? The Development of Technological Pedagogical Content Knowledge. In: Journal of Educational Computing Research 32, H. 2, S. 131-152.
- König, Johannes (Hg.) (2012): Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change. Münster, New York, München, Berlin.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern (Stand: 07.10.2002). Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_10\\_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf), 22.07.2019.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017): Sachstand in der Lehrerbildung. Stand: 07.03.2017. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-03-07\\_\\_Sachstand\\_LB\\_o\\_EW.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-03-07__Sachstand_LB_o_EW.pdf), 22.07.2019.
- Miller, Damian (Hg.) (2015): Gerüstet fürs Studium? Lernstrategien und digitale Medien. Bern.
- Roters, Bianca (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Pädagogik Bd. 12. Münster, New York, München, Berlin.
- Rothland, Martin (2011): Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Forschung zum soziodemographischen Profil sowie zu Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York, München, Berlin, S. 243-267.
- Ruffo, Esther (2010): Das Lernen angehender Lehrpersonen. Eine empirische Untersuchung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Explorationen Bd. 59. Bern, Berlin, Brüssel, Frankfurt a. M., New York, Oxford, Wien.
- Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York.
- Schön, Donald A. (1987): Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco.
- Spector J. Michael/Ifenthaler, Dirk/Sampson, Demetrios G./Isaias, Pedro (Hg.) (2016): Competencies in Teaching, Learning and Educational Leadership in the Digital Age. Papers from CELDA 2014. Cham.
- Stross, Randall (2017): A Practical Education. Why Liberal Arts Majors Make Great Employees. Stanford California.
- Terhart, Ewald (Hg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben. Weinheim, Basel.
- Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.) (2014): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York, München, Berlin.
- Ulich, Klaus (2004): „Ich will Lehrer/in werden“. Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden. Weinheim.
- Walm, Maik/Wittek, Doris (2013): Dokumentation zur Lehrer\_innenbildung in Deutschland -- eine phasen-übergreifende Analyse der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Träger-Stiftung. [http://www.gew.de/Orientierungshilfe\\_fuer\\_den\\_Flickenteppich.html](http://www.gew.de/Orientierungshilfe_fuer_den_Flickenteppich.html), 22.07.2019.
- Williamson, Ben (2017): Big Data in Education: The Digital Future of Learning, Policy and Practice. London.